

Kirschner, Anne

Hatties Transparenzraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen

Pädagogische Korrespondenz (2014) 50, S. 30-48



Quellenangabe/ Reference:

Kirschner, Anne: Hatties Transparenzraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 50, S. 30-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122849 - DOI: 10.25656/01:12284

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122849>

<https://doi.org/10.25656/01:12284>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 50

HERBST 2014

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Michael Tischer
- 7 *Michael Tischer*
Prawda
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**
Wilhelm Flitner
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19 *Ulrich Herrmann*
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“ von Wilhelm Flitner (1937)
- 30 **KÄLTESTUDIE**
Anne Kirschner
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Frank Ohlhaver
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86 **DIDAKTIKUM**
Marion Pollmanns
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Marvin Baudisch/Frederic Hain
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Anne Kirschner

Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen

I

Problem-Sicht: Transparenz im Bildungswesen

Das Wort *Transparenz* ist aus den aktuellen, öffentlichen Debatten um Informationsfreiheit nicht mehr wegzudenken. Doch wer den Transparenzdiskurs ausschließlich auf politischer Ebene im Kontext von Whistleblowern, Wikileaks, NSA-Affäre oder Piraten-Partei verortet, verkennet, dass Transparenz, wie Han feststellt, als ein systematischer Zwang wirkt, der alle gesellschaftlichen Bereiche – also auch das Bildungswesen – erfasst und sie tiefgreifend verändert (vgl. Han 2013, S. 5). Die Gesellschaft soll durchsichtig werden, so dass wir der Information hinter dem unbekannten Fremden resp. dem widerständigen Anderen je ansichtig werden. Vor diesem Hintergrund ist Transparenz nicht wörtlich, sondern als Metapher zu verstehen, da die im Wortsinn enthaltene Durchsichtigkeit nicht optisch, sondern über die zu vermittelnde Information garantiert wird.

Dass jenes Streben nach Sichtbarmachung – als Traum i.S. einer nicht erfüllbaren Wunschvorstellung – auch das Bildungswesen beherrscht, ist unverkennbar, sobald man die vielen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien im Bereich Schule und Unterricht sowie deren Implikationen und Konsequenzen im Kontext von Standardisierung und Ökonomisierung als Symptom dieses Wunschdenkens begreift. Die Hattie-Studie markiert hier einen besonderen Höhepunkt, da sie alle bisher veröffentlichten Studien an Umfang und Aufwand deutlich übertrifft und dabei den Anspruch erhebt, Lernen und Lehren sichtbar zu machen. Doch welches Recht hat der Sehende auf das Sichtbar-zu-Machende? Wer profitiert hier? Unter welchen Bedingungen kann der oder die Durch-Schaute diese Veräußerung des Selbst verweigern, d.h. seine bzw. ihre Undurchschaubarkeit geltend machen? Welche anthropologischen und gesellschaftlichen Konsequenzen folgen aus dem Anspruch, den Menschen durchschaubar zu machen? Und dürfen bzw. können wir die Preisgabe von Geheimnissen bedenkenlos fordern? Bevor diese Fragen rund um die Hattie-Studie erörtert werden, sei zum Zwecke eines tieferen Verständnisses zunächst nach der Herkunft dieses Transparenztraums und des damit verbundenen Strebens nach Durch-Sichtigkeit von Mensch und Gesellschaft gefragt.

II

Traum-Sicht:

Berühmte Transparenzträumer – Momos und Descartes

Das Streben nach Transparenz in sozialen und interaktionellen Bereichen lässt sich bereits in der Antike verorten. Ein entsprechender Traum manifestiert sich hier in einer von Babrius überlieferten Fabel des Aesop. In dieser geht es um einen Erfinderwettstreit zwischen Zeus, Poseidon und Athene, bei dem Momos – bekannt als göttlicher Nörgler – als Schiedsrichter auftritt (vgl. Babrius 1965, S. 75ff.). In dem Wettstreit schickt Zeus einen Menschen, Poseidon einen Stier und Athene ein Haus in den Wettbewerb. Momos kürt jedoch keinen Sieger, sondern hat an allen Ideen etwas auszusetzen und lässt sie durchfallen. Während der Stier die Augen besser oberhalb der Hörner tragen sollte, damit dieser sieht, wohin er stößt und es dem Haus an Rollen fehle, die seinem Besitzer mühelose Ortswechsel ermöglichen könnten, bemängelt Momos besonders den von Zeus gefertigten Menschen. Diesem fehle es an einem Fenster in der Brust, so dass niemand wirkliche Ein-Sicht in die Gedanken und Absichten des anderen habe könne.

Die über Momos vermittelte Konstruktionskritik am Menschen hat ihre Aktualität bis in die Gegenwart nicht eingebüßt. Quer durch die Zeit gab und gibt es immer wieder Bemühungen, den Menschen als Black Box zugänglich, d.h. sichtbar, durchschaubar, kurzum: transparent zu machen. So beschreibt Schneider Descartes' *Méditations* als „Gründungsurkunde der philosophischen Transparenz“ (vgl. Schneider 2013, S. 61). Bei Descartes soll nun der Verstand quasi als Realisierung der literarischen Fiktion des Momos-Fensters für die Klarheit der Dinge Sorge tragen, d.h. zwischen wahr und falsch unterscheiden (vgl. ebd., S. 62). In einem unaufhörlichen Akt des Zweifelns zerreißt Descartes die gedachte Welt in eine materielle *res extensa* des Körpers, die von äußeren Eindrücken beherrscht wird und eine immaterielle *res cogitans* des sich selbst transparenten Bewusstseins und Denkens (vgl. ebd., S. 65). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass der Philosoph Peter Janich in seiner Untersuchung zum Phänomen „Information“ die descartessche Auffassung, wonach eine Formung des Geistes durch eine sich im Gehirn vollziehende räumliche Formung erfolgt, als Quelle eines Körper-Geist-Problems identifiziert, von dem ausgehend der Inhalt über die Form verfügbar wird (vgl. Janich 2007, S. 21). Diesen Vorgang bezeichnet Janich auch als „Naturalisierung der Information“, wodurch „Formalisierung der Theorie“, „Naturalisierung der Naturwissenschaften“ und „Mechanisierung der Kommunikation“ als spezifische „Erblasten“ zu unmittelbaren Bezugspunkten werden (vgl. ebd., S. 24). Eine genaue und kritische Analyse dieser Erblasten würde hier zu weit führen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass v.a. die letztgenannte in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung der Kybernetik und einer damit verbundenen fälschlichen Gleichsetzung von menschlichen und maschinellen Leistungen steht. Mit Blick auf jene, an Des-

cartes anschließenden Entwicklungen hernach die Erkenntnisleistungen des Menschen zum (beobachtbaren und messbaren) Gegenstand naturwissenschaftlicher Erklärungen wurden, wird der frühneuzeitliche Philosoph von Janich auch als „Patron der Reduktion des Geistigen auf das Materielle“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 21). Das große Missverständnis, das sich dem Autor zufolge aus dem von Descartes initiierten Körper-Geist-Problem über die Jahrhunderte entwickelte, besteht nun darin, dass geistige Vorgänge auf körperliche bzw. materielle zurückgeführt bzw. reduziert und damit sichtbar, i.S.v. beobachtbar werden. Auf dieser Grundlage entfaltete sich im 19. Jahrhundert das Primat der empirischen Naturwissenschaften, die entsprechend davon ausgehen, dass beobachtbare Informationen in materiellen Strukturen von Maschinen und Lebewesen stecken. Wer Transparenz fordert, sehnt sich wie schon Momos nach einem Fenster in der Brust des Menschen, was wiederum nichts anderes darstellt als einen Zugang zu Information.

Insofern dürfen wir den Bildungswissenschaftler und Initiator der weltweit größten Metaanalyse John Hattie nicht so genau beim Wort nehmen, wenn er das im Rahmen seiner Studie entwickelte Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens an die Bedingung knüpft, dass Lehrpersonen das Lernen durch die Augen ihrer Schülerinnen und Schüler sehen und diese sich selbst sehen, wie ihre LehrerInnen sie sehen (vgl. Hattie 2013, S. 281). Es wird zu zeigen sein, dass das Sehen in Hatties Unterrichtskonzeption ebenfalls als Metapher fungiert, welche in konkreter Gestalt als „Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens“ die Habhaftwerdung von Lehr-Lern-Prozessen mittels Sichtbarmachung von Informationen in Aussicht stellt. Vor diesem Hintergrund setzen sich die folgenden Ausführungen kritisch mit Hatties Theorie als auch ihrer Leitmetapher auseinander, um zu zeigen, dass Transparenz als systematischer und gesellschaftlicher Zwang kein bloß harmloser Traum des Bildungsforschers, sondern als konkrete Technik der Überwachung und Kontrolle konzipiert ist, die selbst vor subjektbezogenen, also internalen Lehr-Lern-Prozessen keinen Halt macht. Entsprechend werden zunächst die wichtigen Aspekte von Hatties Theorie erläutert. Auf dieser Grundlage folgt sodann eine kritische Analyse jener Aspekte im Kontext der Begriffe Information, Transparenz und Kontrolle, um zu zeigen, dass sich aus Hatties bildungswissenschaftlichem Transparenztraum kontrollgesellschaftliche Implikationen ableiten lassen.

III

Ein-Sicht: Die Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens

Hattie präsentiert seine Studie unter dem Titel „Visible Learning“. Die Forschungsarbeit besteht in der Synthese von über 800 Meta-Analysen zu den Einflüssen auf Schülerleistungen, um eine umfassende Perspektive darüber zu gewinnen, was „Schlüsseleinflüsse“ auf Lernleistungen sind und was nicht (vgl. Hattie 2013, S. 18). Mittels eines spezifischen mathematischen Verfahrens wurden die Effekte der Einzelstudien in die Effektstärke d als gemein-

sames Maß umgerechnet. Auf diese Weise ist es Hattie möglich, die wichtigsten Ergebnisse seiner Studie entlang eines Kontinuums darzustellen, ohne eine inhaltsanalytische Auswertung vornehmen zu müssen. Entscheidend dabei ist, dass der Bildungsforscher den Schwellenwert auf $d = 0,4$ setzt. Erst ab einem Wert von $d > 0,4$ spricht Hattie von „erwünschten Effekten“ (ebd., S. 24). Grundlegend für diese Erkenntnisse ist Hatties Leitfrage „What works best?“ Damit wendet er sich nach eigener Aussage gegen die im Kontext der Evidenzbasierung vorherrschende Frage: „What works?“ (ebd., S. 23) Diese hat s. E. keinen Erklärungswert, denn es bliebe unklar, in welchem Ausmaß und inwiefern sich funktionierende Einflüsse von anderen unterscheiden. Da der zu „what works best“ synonym verwendbare Begriff der *best practice* schon vor Hatties Studie in der Unterrichtsforschung angewandt wurde, erscheint deren von ihm hervorgehobene Besonderheit wenig originell, auch wenn sie tragend für seine Argumentation ist.

Anhand der Identifizierung von (138!) Einflussgrößen soll nun die Wirksamkeit von Lernprozessen sichtbar gemacht werden, i.S.v. erkennbar, einsehbar und belegbar. Doch hier geht es nicht um die (in der öffentlichen Diskussion bereits viel diskutierte) Meta-, sondern vorrangig um die Objektebene der Studie, auf welcher Hattie die vielen empirischen Belege seiner Analyse durch eine „Brille“ betrachtet, die er als „Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens“ bezeichnet und mit der er auf Grundlage der Belege eine „erklärende Geschichte“ für deren Wirksamkeit zu geben versucht (ebd., S. 279). Hattie führt diesbezüglich an, dass die „Grundbotschaft“ seiner Forschung darin bestehe, dass Lehren und Lernen sichtbar sind. Sichtbarkeit stelle sich ein, sobald Lernen das explizite Ziel, ausreichend anspruchsvoll, auf beiden Seiten überprüfbar und absichtsvoll ist. Weiterhin stellt es sich ein, wenn Feedback gegeben und eingefordert wird, und wenn aktive, engagierte und leidenschaftliche Menschen beteiligt sind (vgl. ebd., S. 27). Vor diesem Hintergrund gibt der Bildungsforscher hinsichtlich des „Schlüssels zum Lernerfolg“ an:

„Wenn Lernende ihre eigenen Lehrpersonen werden, dann zeigen sich bei ihnen diejenigen selbstregulierenden Merkmale, die bei Lernenden besonders erwünscht sind (Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstunterrichtung)“ (ebd.).

Auf den Lehrer kommt es an! Nur jene Lehrer, die auf sichtbare und überlegte Weise unterrichten und dies in Form bewusster Eingriffe tun, sind in der Lage, bei Lernenden die für den Erfolg erforderlichen kognitiven Veränderungen zu bewirken (vgl. ebd., S. 28). Des Weiteren ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass Hattie zu Beginn seiner Ausführungen erfolgreiches Lehrerhandeln an direkte Instruktionen bindet, die bei den Lernenden sodann kognitive Veränderungen bewirken sollen. Für den Bildungsforscher gehört dazu „[...] eine erfahrene Lehrperson, die eine Bandbreite von Lernstrategien kennt, um sie Lernenden anbieten zu können, falls diese den Stoff *nicht* zu verstehen scheinen, und die ihnen außerdem Steuer und Gegensteuer gibt, in die Richtung, dass der Stoff verstanden und so die Wirkung des Feedbacks maximiert wird“ (ebd., S. 28, Hervorh. im Orig.).

So wichtig der Befund einer präsenten, aktiv einwirkenden und darum wirksamen Lehrperson in Zeiten von Neuer Lernkultur und den entsprechend zu Lernbegleitern degradierten Lehrpersonen auch ist, so trivial wirkt sie gerade in Anbetracht des enormen technischen Aufwands der Studie. Darüber hinaus wird zu zeigen sein, dass Hattie seinen Lehrertypus und dessen Wirksamkeit unter spezifischen Voraussetzungen konstituiert, welche die Souveränität und Autonomie des lehrenden (und lernenden) Subjektes in Frage stellen.

Weiterhin augenfällig ist in Hatties Theorie, dass dieser über eine instruktive und steuernde Lehrperson bei den Schülerinnen und Schülern Selbstbeobachtung, -bewertung, -einschätzung und -unterrichtung als „selbstregulierende Merkmale“ bewirken möchte. Hier kommt es besonders -und Hattie formuliert es entsprechend als wünschenswertes Ziel der Schulbildung- auf eine Erhöhung des Anteils der aktiven Schülerinnen und Schüler an (vgl. ebd., S. 45). In diesem Zusammenhang spielt das Feedback eine entscheidende Rolle, denn Hattie zufolge lernen wir aus einem feedbackgeprägten Umfeld am meisten (vgl. ebd.). Diesbezüglich formuliert der Bildungsforscher drei Schlüsselfragen des Feedbacks, die gleichermaßen an Lehrpersonen und Lernende zu richten sind: Wohin gehen Sie? Wie kommen Sie voran? Wohin geht es danach (ebd.)? Es geht beim Feedback also sowohl um die Bestimmung richtunggebender Koordinaten als auch um die Bestimmung der Effizienz und dieser Logik folgend gibt Hattie an, dass sichtbares Lehren und Lernen Folgendes braucht:

„[R]ichtunggebende, aktivierende und engagierte Serien von Aktivitäten und Inhalten; ein Arbeiten mit den Lernenden, das deren Lernen sichtbar und beobachtbar macht und das daraufhin Feedback ermöglicht sowie – wenn das Lernen zum Erfolg führt – weitere Informationen liefert“ (ebd.).

Wie bereits gezeigt wurde, steht Sichtbarkeit in Hatties Theorie direkt mit Aktivität und Feedback in Zusammenhang. Dem Bildungsforscher zufolge sind die genannten Aspekte als Bedingungen von Sichtbarkeit zu verstehen. Alle genannten „Sichtbarkeits-Faktoren“ wären hier einer kritischen Erörterung würdig. Doch besonders das Feedback markiert innerhalb des zu verhandelnden Themas eine wichtige Position und wird daher im Folgenden eingehender analysiert.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Meta-Analysen ist das Feedback eines der wirksamsten Einflüsse auf das Lernen und darum auch konstitutives Element in Hatties Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens. Der Bildungsforscher unterstreicht diesbezüglich die Notwendigkeit einer (durch die Lehrperson vermittelten) Vorgabe von Richtung bzw. Richtungsänderung, durch welche die Wirksamkeit des Feedbacks maximiert würde (vgl. ebd., S. 46). Trotz dieser instruktiven und linearen Vorgehensweise betont Hattie, dass Feedback erst dann besonders wirksam ist, wenn es sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden gegeben wird (vgl. ebd., S. 206).

Doch was meint Hattie eigentlich, wenn er von Feedback spricht? Es lässt sich bei ihm zunächst nachlesen „[...]“, dass Feedback eine *Information*

ist, die von einem Akteur (z.B. Lehrperson, Peer, Buch, Eltern oder die eigene Erfahrung) über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens gegeben wird.“ (ebd.). Diese Information soll sodann „[...] die Lücke zwischen dem Füllen, was verstanden wurde und was verstanden werden soll.“ (ebd., S. 207) Dabei ist entscheidend, dass von Hattie das Feedback als Information dargestellt wird, durch welche wiederum andere Informationen im Gedächtnis der Lernenden bestätigt, hinzugefügt, angepasst oder überschrieben werden können. Die Form oder Art der Information ist in diesem Zusammenhang nicht entscheidend, denn laut Hattie ist es irrelevant, ob es sich dabei um (meta-)kognitives Wissen oder Selbstüberzeugungen handelt (vgl. ebd.). Die möglichen Formen des Feedbacks sind hingegen variabel. Gemäß den Ergebnissen der Studie ist video-, audio- oder computergestütztes Feedback am effektivsten (vgl. ebd.). Der naheliegende programmierte Unterricht wird in diesem Zusammenhang von Hattie jedoch als wenig effektive Feedback-Form betrachtet, da dieser auf (unwirksame) extrinsische Belohnungen setze (vgl. ebd.). Für den Bildungsforscher sind aktive Informationsverarbeitungsprozesse bei den Lernenden, klare Ziele und wenig komplexe Aufgaben wichtige Voraussetzungen für gelingendes Feedback (vgl. ebd., S. 212). Was Hattie nun aber genau unter Feedback versteht, bzw. welches begriffliche Verständnis seiner Arbeit zugrunde liegt, scheint mit der Aussage, dass es sich dabei um Informationen über das eigene Lernen bzw. Verstehen handelt, lediglich oberflächlich erläutert zu sein. Lohnend und interessant zugleich erscheint in diesem Zusammenhang ein Blick in die Duden-Erläuterung, die zwei Gebrauchsweisen des aus dem Englischen stammenden Begriffs kennt:

- 1) „(Kybernetik) zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann; Rückkoppelung“
- 2) „(besonders Fachsprache) Reaktion, die jemandem anzeigt, dass ein bestimmtes Verhalten, eine Äußerung o.Ä. vom Kommunikationspartner verstanden wird [und zu einer bestimmten Verhaltensweise oder -änderung geführt hat]; Rückkoppelung, Rückmeldung“ (Bibliographisches Institut/Duden: Feedback).

Beiden Gebrauchsweisen von Feedback ist der Aspekt der Rückkopplung gemein. Was sie unterscheidet, ist die zielgerichtete Steuerung. Während diese leitend für die kybernetische Vorstellung ist, fehlt sie in der Duden-Erläuterung zum fachsprachlichen Gebrauch. Hier scheint es eher um kommunikative Prozesse zu gehen, in denen das Feedback ein Ausdrucksmittel ist, um Verstehensprozesse zu signalisieren, was der Erläuterung des Bildungsforschers zunächst entspricht. Da Hattie hingegen auch vielerorts von direkter Instruktion, Zielgerichtetheit und Steuerung spricht, kann keine der beiden Gebrauchsweisen bezüglich des der Forschungsarbeit (möglicherweise) zugrunde liegenden Verständnisses eindeutig zugeordnet werden. Hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung wird hingegen deutlich, dass es sich beim Feedback um einen spezifischen Akt der Rückkopplung von Informationen handelt, der auf intentionalen Steuerungsmechanismen basiert. Ange-

merkt sei hier, dass Hattie den Aspekt der Rückkopplung jedoch an keiner Stelle seiner Erläuterungen explizit erwähnt. Dass solch ein kybernetisches Verständnis von Feedback trotzdem Parallelen zu Hatties Lehr- und Lernvorstellungen aufweist, lässt sich mit folgendem Zitat verdeutlichen:

„Feedback an die Lernenden meint, Informationen und Erkenntnisse bezüglich der Aufgaben bereitzustellen, die den Unterschied im Lichte dessen ausmachen, was die Lernenden bereits verstehen, missverstehen und konstruieren. Feedback von den Lernenden an die Lehrperson umfasst Informationen und Erkenntnisse bezüglich der Aufgaben, die den Unterschied im Lichte dessen ausmachen, was die Lehrperson in Bezug auf das Lernverhalten ihrer Lernenden bereits versteht, missversteht und konstruiert“ (ebd., S. 29).

In Bezug auf diese Äußerung Hatties zum Feedback lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass es dem Bildungsforscher um eine wechselseitige Bereitstellung von Informationen und Erkenntnissen geht, die einen Unterschied in Bezug auf das bewirken, was die Lernenden verstehen bzw. missverstehen oder was die Lehrperson hinsichtlich des Lernverhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler versteht bzw. missversteht. Hattie lässt hier offen, inwiefern sich Informationen und Erkenntnisse im Feedbackprozess voneinander unterscheiden lassen. Ebenso fraglich bleibt, welche begrifflichen Konzepte dahinter stecken. Es lässt sich immerhin festhalten, dass das Feedback der auf Informationen basierenden Beeinflussung des Lernverhaltens dient, indem (nicht zielführende) Informationen mittels immer neuer Aktualisierungen im Gedächtnis der Lernenden überschrieben, hinzugefügt oder angepasst werden. Man könnte auch deutlicher formulieren, dass mittels Feedback Informationen dazu dienen sollen, Lernverhalten bzw. Lernprozesse zu steuern.

Im Kontext seiner „sechs Wegweiser für Exzellenz“¹ spricht Hattie auch von „Feedback-Evidenz“, in deren Licht Lehrpersonen ihren Unterricht (in Begegnung mit anderen Lehrpersonen) diskutieren, bewerten und planen sollen (vgl. ebd., S. 281). Diskussionsthemen sollen hier Erfolg, Wirkungen von Lehrstrategien und Konzepte über Fortschritt und angemessene Herausforderungen sein. Dies ist, nach Ansicht des Bildungsforschers, keine kritische Reflexion mehr „[...] sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem [sc. der Lehrpersonen, AK] Unterricht.“ (ebd., Hervorh. im Original). Hattie zufolge würden qua Feedback spezifische Evidenzen entstehen, vor deren Hintergrund Lehrpersonen ihren Unterricht diskutieren, bewerten, planen und reflektieren sollen. Mit Blick auf die begrifflichen Fallstricke von Evidenz (vgl. Bellmann/Müller 2011; Jornitz 2009) und eventuell vorhandener Interpretationsspielräumen der deutschsprachigen Ausgabe von *Visible Learning* kann dem Neuseeländer zugutegehalten werden, dass er hier wohl nicht das strenge Forschungsparadigma einer *evidence-based education* auf alltägliche Lehr-Lern-Prozesse angewandt wissen möchte (was natürlich unsinnig wäre, da

1 Nachzulesen auf S. 280 bis 281. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um eine wiederholende Zusammenfassung der von Hattie präferierten Kriterien erfolgreicher Lehr-Lernprozesse.

entsprechende Forschungsdesigns nicht auf Unterrichtssituationen übertragbar sind), sondern dass hier ein eher allgemeines Verständnis von *evidence* gemeint ist, wonach jegliche empirische Hinweise als Grundlage für Schlussfolgerungen herangezogen werden können. Was bleibt, ist jedoch der Eindruck, dass Hattie Lehrpersonen dazu anhalten möchte, ihre Unterrichtsabläufe aufgrund von feedback-basierten Informationen optimierend zu steuern. Auch wenn er in seinen Ausführungen den Aspekt der Rückkopplung unerwähnt lässt, so ist davon auszugehen, dass in Hatties Feedback-Verständnis die entsprechenden Informationen nicht unaufgefordert und spontan auftreten, sondern in entsprechend konstruierte Rückmeldeschleifen eingebettet sind.

IV

Durch-Sicht: Sichtbarkeit und Transparenz

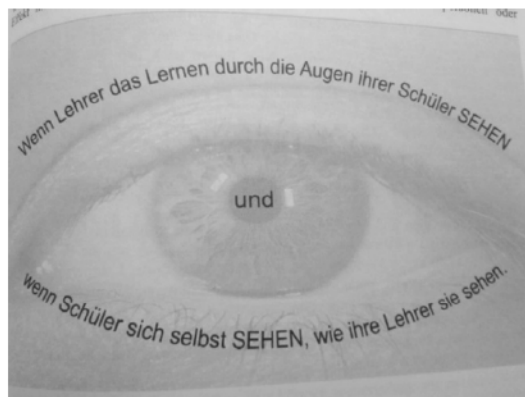


Abbildung 1: Ein Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens (Hattie 2013, 281)

Es zeigt sich, dass der Sichtbarkeitsbegriff in Hatties Forschungsarbeit in sämtlichen, scheinbar willkürlichen Variationen und Kombinationen verwendet wird, ohne dass abschließend Klarheit darüber besteht, was nun genau unter Sichtbarkeit zu verstehen ist. Der Leser erhält zwar einige Hinweise, so z.B. dass sichtbares Lehren und Lernen eintritt, wenn dieses aktiv gestaltet wird, leidenschaftlich und ab-

sichtsvoll ist, oder aber wenn Feedback gegeben und eingefordert wird, aber eine genaue begriffliche Bestimmung oder gar systematische Darstellung fehlt hier. Soll der Leser eher von einem denotativen Verständnis ausgehen, also Sichtbarkeit in ihrer Kernbedeutung verstehen? Das würde unterstellen, dass Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen ihr Lehren und Lernen visuell erfassen können. Oder aber versteht Hattie Sichtbarkeit eher von ihrer konnotativen Bedeutung her und möchte diese darum assoziativ bzw. metaphorisch i.S.v. beobachtbar, einsehbar, nachvollziehbar, durchschaubar oder aber empirisch belegbar begreifen? Im Falle der zweitgenannten Bedeutungsweise ist zu fragen, welche der möglichen Nebenbedeutungen prototypischer sind als andere, sowie welche Implikationen sich daraus für die (nicht) sichtbaren Subjekte und Objekte ergeben.

Es lassen sich in der Studie zunächst Hinweise für beide Bedeutungsweisen finden. Zum einen in Form der bildlichen Darstellung eines großen Auges (Abb. 1) und zum anderen in der wiederholten Rede hinsichtlich der Notwendigkeit von empirischen Belegen und Feedback-Evidenzen sowie in der über die Abbildung vermittelten Darstellung von Perspektivwechsel (wenn Lehrer das Lernen durch die Augen der Schüler sehen) und Perspektivübernahme (wenn Schüler sich selbst sehen, wie ihre Lehrer sie sehen) im Kontext verbesserter Lernleistungen. Das wechselseitige „Sehen“ von Lernenden und Lehrenden kann trotz der wirksamen bildlichen Darstellung nur metaphorisch, nicht aber anatomisch-visuell gemeint sein. Es ist davon auszugehen, dass im Sinne der zweitgenannten Bedeutungsweise, empirische bzw. Feedback-basierte Informationen helfen sollen, dass Lehrkräften und Lernenden Perspektivwechsel und -übernahme sowie das damit verbundene Sehen und Beobachten erleichtert werden.

Im Hinblick auf dieses Verständnis von Sichtbarkeit gibt es (mindestens) zwei Lesarten: Zum einen ließe sich annehmen, dass Perspektivwechsel und -übernahme eng mit einem Konzept von Empathie verknüpft sind. Dieses wird in der Fachliteratur als Zustand des „Mit-Anderen-Fühlens“ bezeichnet, der als eine nicht willentliche Erfahrung auftritt (vgl. Rost 2010, S. 671). Dieser Zustand lässt sich in drei Komponenten darstellen: Als affektives Nachempfinden von Gefühlen anderer; als Perspektivübernahme und als Verhalten, das Empathie ausdrückt (vgl. ebd.). Eine entsprechend angestrebte Entwicklung von Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist in schulischen Kontexten ein wünschenswertes Ziel und findet sich bspw. im Baden-Württembergischen Bildungsplan in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb einschlägiger Fächer (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan Realschule 2004).² Somit wäre ein Empathie-Modell bei Hattie eine nachvollziehbare, ja begrüßenswerte Konzeption. Doch es finden sich Indizien, die gegen ein solches Verständnis des Modelles sprechen, was nun zu einer zweiten Lesart führt. Und zwar lässt sich diesbezüglich eine verkehrte Zweck-Mittel-Relation feststellen, insofern als die Entwicklung von Empathiefähigkeit als Perspektivwechsel und -übernahme bei Hattie nicht das Ziel guten Unterrichts, sondern das Mittel diesen herzustellen wären. Versteht man diese wechselseitige Sichtbarkeit als Empathiekonzeption, so würde dies bedeuten, dass bei Lehrpersonen und Lernenden (also unabhängig von Alter, Reife, Geschlecht, etc.) eine auf beiden Seiten gleichermaßen entwickelte Empathiefähigkeit vorliegt, auf deren Grundlage guter Unterricht gestaltet werden kann. Somit wären alle unterrichtsbezogenen Konzepte, die eine Entwicklung der Empathiefähigkeit verfolgten, unnötig. Wenn jedoch hinter diesem Modell kein Empathiekonzept steht, was dann?

Die Annahme, dass Hattie Lehrpersonen als auch Lernende gleichermaßen als fähig betrachtet, sich selbst durch den anderen und damit auch den

2 Dieser umfasst die Fächer Moderne Fremdsprachen, Ethik, Katholische Religionslehre.

anderen zu sehen, impliziert eine Missachtung der philosophisch-anthropologischen Grundannahme der Undurchschaubarkeit des Selbst. Hattie fragt an keiner Stelle, ob dieses schülerseitige „sich selbst sehen wie ihre Lehrer sie sehen“ überhaupt möglich sei und falls ja, unter welchen Bedingungen diese Möglichkeit sodann bestehe. Diese Missachtung ist bei Hattie eine Voraussetzung für guten, gar exzellenten Unterricht und impliziert eine spezifische Bedeutung von Sichtbarkeit, die jenseits von Empathie steht. Sichtbarkeit meint hier nicht mehr Einsichtigkeit oder Einfühlsamkeit, sondern eher *Durch-Sichtigkeit* i.S.v. Transparenz. Eine so verstandene Form von Sichtbarkeit ist kein pädagogischer Wert, sondern manifestiert sich als technokratisches Erfolgsrezept. Bei Hattie wird es instrumentalisiert, um erfolgreichen Unterricht herzustellen. In Anbetracht dieser Argumentation lässt sich festhalten, dass Sichtbarkeit bei Hattie nicht als anthropologisches Kriterium in Bildungskontexten reflektiert, sondern innerhalb seiner Theorie als Mittel zur Operationalisierung spezifischer Lehr-Lernsituationen eingesetzt wird.

Jene auf Sichtbarkeit beruhenden Operationalisierungstendenzen greift Han in seinen essayistischen Überlegungen zur Transparenzgesellschaft auf. In diesen zeichnet der das Bild eines von Transparenz beherrschten, gesellschaftlichen Diskurses, innerhalb dessen die alten Transparenzträume von Momos und Descartes aktualisiert scheinen. Der entscheidende Aspekt in Hans Transparenzgesellschaft ist die Verbannung von Negativität. Das Nicht-Verfügbare, Nicht-Begreifbare soll vermittels Transparenz positiviert, also verfügbar und *begreifbar* gemacht werden (vgl. Han 2013, S. 5). Auch Hattie proklamiert eine Vorstellung des Lehrens und Lernens, die dieses als positiv gegeben, verfügbar resp. sichtbar vermittelt. Er lehnt jede Negativität jener komplexen Prozesse ab, indem er behauptet, dass es kein „tieferes Geheimnis namens Lehren und Lernen“ gäbe (Hattie 2013, S. 31). Dass Hattie hier den Terminus „Geheimnis“ verwendet, erscheint dabei so irritierend wie konsequent. Gemeinhin lassen sich hierunter zum einen solche Informationen verstehen, die einem anderen nicht zugänglich bzw. einsehbar gemacht werden sollen oder zum anderen etwas, das überhaupt nicht erklärt bzw. erforscht werden kann und darum mysteriös bleibt (vgl. Wahrig 1997, S. 384). Irritierend ist dies insofern, als Hattie damit indirekt (durch Negation) die Behauptung aufstellt, Lehren und Lernen wären (erforschbare) tiefere Geheimnisse oder gar Mysterien. Dies impliziert die zentrale Annahme, dass in den Bereichen des Lehrens und Lernens jeweils Informationen zurückgehalten würden, die man nicht zeigen will oder kann. Dass Hattie Lehren und Lernen auf der Unterrichtsebene in Bezug auf den Zugänglichkeitsgrad von Informationen bestimmt, läuft offensichtlich quer zu allen geläufigen lern- und bildungstheoretischen Ansätzen, die stets die prozessuale (beim Lehren auch die intentionale) – nicht aber die informationsbezogene – Seite dieser beiden Begriffe betonen (z.B. Terhart 2009). Des Weiteren ist augenfällig, dass Hattie mit einem Geheimnis im positivistischen Sinne davon ausgeht, dass Lehrende und Lernende tatsächlich über jene sensiblen Informationen verfügen, die sie vor den Blicken des jeweils anderen (bewusst oder unbewusst) verbergen. Die

Frage, ob und falls ja, unter welchen Voraussetzungen beide Gruppen überhaupt in Besitz (i.S. einer aktuellen, reflexiven Vergegenwärtigung) aller relevanten Informationen sein können, wird von Hattie gar nicht erst gestellt.

Fragt man jenseits dieser begrifflichen Ebene nach den Implikationen und Konsequenzen von Hatties (Kein-)Geheimnis-These in Bezug auf den subjektivierenden Lernprozess, so kommt man nicht um Foucaults Analysen zu Sexualität und Macht umhin. Im ersten Band von *Sexualität und Wahrheit* zeigt Foucault das dem Geheimnis entgegenstehende Geständnis als spezifisch abendländische Technik der Wahrheitsproduktion u.a. in den Bereichen von Pädagogik, Familie, Medizin und Psychiatrie auf (vgl. Foucault 1977, S. 76). Die Eigentümlichkeit des Geheimnisses beruht innerhalb dieses Diskurses jedoch nicht mehr auf der Sensibilität jener zu bewahrenden Information, „[...] sondern auf seiner obskuren Familiarität und seiner gemeinen Niedrigkeit“ (ebd., S. 80). Für Foucault besteht der Wert der Wahrheit in der abendländischen Geständnistradition in der „wesentlich diskursiven Verbindung des Sprechenden mit dem, wovon er spricht.“ (ebd., S. 81) Mit Blick auf Hatties These ist dies insofern bedeutungsvoll, als der Wert der Information – in Anlehnung an Foucaults Analysen – nicht in der Brisanz derselben, sondern im Zusammenfallen von sprechendem Subjekt und dem Objekt der Aussage besteht (vgl. ebd., S. 79). Fasst man das Feedback als modernisierte Form des Geständnisses auf, so wird der Herrschaftsanspruch unmittelbar deutlich: Indem man sich mit größter Genauigkeit bemüht zu sagen, was am schwersten ist, fällt das Selbst mit der Aussage zusammen, und das Geständnis entfaltet über die Preisgabe des Geheimnisses seine subjektivierende Macht (vgl. ebd., S. 76).

Insofern ist Hatties Argumentation und Wortwahl hier durchaus konsequent, da er die Akteure am unterrichtlichen Geschehen, wie bereits gezeigt, als informationsverarbeitende Systeme auffasst, die qua Feedback beliebig auf Informationen zurückgreifen bzw. über sie verfügen können, um sie zum Zwecke der Selbstregulation sodann zu operationalisieren. Wenn Hattie das Lehren und Lernen entsprechend an einen informationsbasierten Feedback-Prozess bindet, impliziert dies, dass v.a. die Lernenden als durchsichtige Erscheinungen sich selbst und dem anderen in Gestalt der jeweiligen Information ansichtig bzw. gegenständlich, da geständig und somit zum Objekt einer beschleunigenden und optimierenden Macht werden. Denn die Herrschaft liegt nicht mehr bei dem, der spricht, weiß und antwortet, sondern bei dem, der zuhört, schweigt und fragt (vgl. ebd., 81).

Doch nun ist es gerade der Aspekt der Undurchschaubarkeit, der den Menschen von der Maschine unterscheidet, da nur Maschinen wirklich transparent sind (vgl. Han 2013, S. 7). Anders als Menschen können sie in ihre Einzelteile zerlegt, wieder zusammengesetzt und auf Soll- und Ist-Werte programmiert werden. Vor diesem Hintergrund sei an die kybernetischen Parallelen zur Theorie des Bildungsforschers erinnert. Eine damit einhergehende technische Auffassung des Lehrens und Lernens impliziert bei Hattie eine spezifische Metaphorisierung insofern, als dass Lehrende und Lernende im

Rahmen der Steuerung durch Feedback-basierte Informationen in spezifisch maschineller Begrenzung gesehen werden. Wenn nun die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrpersonen sich und dem jeweils anderen durchschaubar – also transparent – sind bzw. sein müssen, dies jedoch ein Merkmal ist, das auf Maschinen, nicht aber auf Menschen zutrifft, so lässt sich daraus schließen, dass im Rahmen von Hatties Theorie menschliche Akteure unter mechanistischer Perspektive betrachtet und erst unter dieser Voraussetzung zum Geständnis gezwungen und dem Diktat der Transparenz unterworfen werden können.

Wenn Schülerinnen und Schüler nun jenem, in Hatties Theorie angelegten Transparenzzwang folgen und sich somit qua Verinnerlichung der Beobachtung zu Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstunterrichtung anhalten, machen sie sich auf diese Weise zu „Insassen eines Kontrollsystems“ und es wird deutlich, inwiefern zu verstehen ist, dass sich für Han die Transparenzgesellschaft u.a. auch als Kontrollgesellschaft manifestiert (Han 2013, S. 27). Insofern handelt es sich bei Hatties Unterrichtskonzeption um nichts anderes als eine im Zeichen der Selbstoptimierung vorgenommene (Selbst-)Zurichtung des Schülersubjekts. Das andauernde Gesehenwerden zwingt den Lerner geradezu in die ständige Modulation, wodurch er zu einem funktionellen Element exzellenten und effizienten Unterrichts wird. Han spricht in diesem Zusammenhang und in zutreffender Weise auch vom „ökonomischen Imperativ der Transparenz“ (ebd., S. 80). Entsprechend geht es Hattie nicht ausschließlich darum, dass Lernende und Lehrpersonen sich selbst (und das Lernen) durch den anderen sehen können, sondern vielmehr, dass dies wechselseitig bzw. zirkulär geschieht, da mindestens zwei bzw., geht man von entsprechenden Klassenstärken aus, wesentlich mehr Beteiligte in diesen Sichtbarkeitsprozess einbezogen sind. Bröckling analysiert dieses Prinzip einer wechselseitigen Rund-um-Beobachtung als „Steigerung der allgemeinen Sichtbarkeit in einem demokratisierten Panoptikum“ oder auch als „360°-Feedback“ (Bröckling 2007, S. 238). Terhart verdeutlicht diesen Zusammenhang auf bildungswissenschaftlicher Ebene, indem er in einem kritischen Artikel zur Hattie Studie dessen Unterrichtskonzept mit dem Foucault'schen Denkhorizont in Beziehung setzt:

„Beurteilt man es innerhalb des vom Bild perfekter Kontrolle und universalen Herrschaft faszinierten, ja selbst geradezu beherrschten Foucault'schen Denkhorizontes, so kann man Hatties Unterrichtskonzept, nicht zuletzt aufgrund seiner ständigen Betonung des wechselseitigen ununterbrochenen Sehens, Beobachtens und Beobachtetwerdens der Akteure, nur als verfeinerte Herrschaftstechnik bewerten“ (Terhart 2011, S. 288).

Bevor nun im Folgenden Hatties, auf Sichtbarkeit basierende Unterrichtskonzeption im Kontext von Herrschaft und Kontrolle explizit erörtert wird, bleibt festzuhalten, dass die vorangestellten Überlegungen zu Sichtbarkeit und Transparenz sich zunächst auf die Objektebene der Studie, nämlich auf das Lehren und Lernen selbst beziehen. Es wurde jedoch auch immer darauf hingewiesen, dass sich dieser Begriff ebenso auf der Metaebene der Studie ansiedeln lässt, indem nämlich die Wirksamkeit von Lernprozessen anhand der

Identifizierung von Einflussgrößen erkennbar, einsehbar und belegbar gemacht werden soll. Aufgrund der weitreichenden wissenschaftstheoretischen Implikationen, die eine Analyse des Vorgehens auf der Metaebene zur Folge hätte, wird hier auf weitere Ausführungen dazu verzichtet. Darüber hinaus ist augenfällig, dass eine als Transparenz zu verstehende Sichtbarkeit auf beiden Ebenen von Hatties Forschungsarbeit eine wirkmächtige Technik ist.

V

Weit-Sicht: Techniken der Kontrollgesellschaft

Die Theorie des sichtbaren Lehrens und Lernens (Objektebene) sowie die Vorgehensweise, Zielsetzungen und Ergebnisse der Studie (Metaebene) sind mit Blick auf den Titel der Arbeit gleichermaßen programmatisch. Doch inwiefern lässt sich diese Programmatik als kontrollgesellschaftliche Technik im Kontext von Information und Transparenz verstehen? Schröter setzt sich in seiner Schrift *Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem* mit dem Umbau der Herrschaftsformen im Bildungssystem auseinander (vgl. Schröter 2012). Vor diesem Hintergrund identifiziert er, unter Bezugnahme auf Foucaults Disziplinargesellschaft sowie deren Weiterentwicklung durch Deleuzes Skizze eines Übergangs von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft u.a. Verinnerlichung, Modulation und Sichtbarkeit als kontrollgesellschaftliche Techniken, die im aktuellen Bildungsgeschehen fortwirken. Es sei jedoch angemerkt, dass diese Techniken nicht klar voneinander zu trennen sind, da sie ineinander verschränkt – wenn auch je spezifisch – wirken. Es wird zu zeigen sein, dass Modulation, Verinnerlichung und Sichtbarkeit konstitutive Elemente, d.h. Techniken in Hatties Unterrichtskonzeption sind, weshalb hier vorgeschlagen wird, jene Konzeption nicht als Herrschaftstechnik, sondern eher als Herrschaftsprinzip auszuweisen, das sich über die entsprechenden Techniken und Instrumente konstituiert. Auf dieser Grundlage soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern sich die drei oben angeführten Techniken in Hatties Theorie identifizieren lassen.

Sichtbarkeit regelt als Technik in der Kontrollgesellschaft die Modulation des Individuums sowie die Internalisierung der Kontrolle (vgl. Schröter 2012, S. 68ff.). Inwiefern sich Sichtbarkeit als Technik der lückenlosen Verfügbarmachung von Lehr-Lern-Prozessen bei Hattie hergestellt wird, lässt sich über den Vergleich mit Bröcklings 360°-Feedback nachvollziehen. Beim Feedback handelt es sich um ein (Kontroll-)Instrument, das aus dem Bereich des Personalmanagements stammt. Es verbindet standardisierte Verfahren der Mitarbeiter- und Kundenbefragung im Zusammenhang mit Selbsteinschätzungen zu einem „umfassenden System allseitiger Beurteilungen“, das sich auf Mitglieder aller Organisationseinheiten anwenden lässt (Bröckling 2007, S. 236). Entscheidend für Bröckling ist hierbei, dass die Kontrollfunktion der Sache nach verallgemeinert wird, da im 360°-Feedback nicht nur die zum Zwecke von Prüfungen und Tests erbrachten Leistungen, sondern das gesam-

te Verhalten bewertet wird. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass Bröckling den „allgemeinen Voyeurismus“ als einen „verallgemeinerten Exhibitionismus“ betrachtet, innerhalb dessen man stets gesehen wird und sich deshalb immerwährend günstig präsentieren muss (ebd., S. 238-239). Die Funktion der Fremdbeobachtung liegt für Bröckling in der Nötigung zur Selbstreflexion zum Zwecke einer verbesserten Selbststeuerung. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Beobachtungen festgehalten und kommuniziert werden (vgl. ebd., S. 239):

Bröckling konstatiert: „Erst die Mitteilung der Beurteilungen erlaubt es den Beurteilten, ihr Verhalten so zu modifizieren, dass Schwachstellen beseitigt und Stärken gestärkt werden. Anders als in den Institutionen der Disziplinarmacht, wo die Zurichtung des Menschen im Wesentlichen nur in eine Richtung erfolgte, beruht die post-disziplinäre Kontrolle – der Begriff Feedback deutet schon darauf hin – auf einem kybernetischen Modell“ (ebd.).

In Hatties Unterrichtskonzeption ermöglicht das Feedback vermittels der hier rückgekoppelten Informationen quasi eine Rund-um-Beobachtung, so dass die SchülerInnen hierdurch in die Lage versetzt werden (sollen), sich selbst zu sehen wie ihre Lehrpersonen sie sehen und jene gleichsam das Lernen durch die Augen ihrer SchülerInnen sehen. In Korrespondenz dazu kann Hatties Feedbackmodell gleichsam als *Kontrollinstrument* verstanden werden, das Sichtbarkeit verfügt, indem es die Schülerinnen und Schüler über die direkten Instruktionen der Lehrperson dazu bringt, operationalisierbare Informationen über ihren Lernprozess zu „gestehen“, d.h. nichts anderes als sich selbst zu veräußern.

Aufgrund der über Rückkopplungsschleifen bereitgestellten Informationen kann die Lehrperson sodann, wie Hattie es formuliert, Richtungsvorgaben machen, um die gewünschten Veränderungen zu bewirken und die Wirkung des Feedbacks zu maximieren. Dies entspricht exakt dem von Schröter bezeichneten Prinzip der Modulation (vgl. Schröter 2012, S. 66). Die Richtungsvorgaben verhalten sich dabei wie jene „sich selbst verformenden Gussformen“, die Deleuze in seinem *Postscriptum über die Kontrollgesellschaft* beschreibt und die je nach Informationsgehalt entsprechend variiert und angepasst werden können (vgl. Deleuze 1993, S. 256). Die zu diesem Zwecke instrumentalisierte Sichtbarkeit hat bei Hattie einen spezifischen Zwangscharakter, da –wie Bröckling feststellt– die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise in ein Win-or-lose-Setting (Entfaltung der persönlichen Potenziale vs. Abrutschen in den roten Bereich) eingefügt werden (vgl. Bröckling 2007, S. 240). Nur wenn sie ihre kognitiven Veränderungen der durch Sichtbarkeit verfügbaren und der Bedingung der Aktivität unterworfenen Selbstoptimierung unterordnen, zählen sie zu den Gewinnern (oder zu den Verlierern) ihres eigenen Lernprozesses und sind somit konstitutiver Teil erfolgreichen (bzw. erfolglosen) Unterrichts. Das hier ständig aktive Individuum sieht Dzierbicka entsprechend als Resultat der eigentümlichen Bestimmung, in der Kontrollgesellschaft niemals mit etwas fertig zu werden, so dass das Individuum insofern „verschuldet“ ist, als dass es niemals alle zur Wahl stehenden (koexis-

tenten) Möglichkeiten ergreifen kann und dass gleichzeitig die gewählten Möglichkeiten neue Bedürfnisse hervorrufen, „[...] sodass die Sehnsucht nach Befriedigung in einer Aktivität resultiert, die niemals aufhört.“ (Dzierbicka 2009, S. 163) Nur ein aktiver Lerner lässt sich entsprechend in die Feedbackschleifen integrieren, denn die reine (Selbst-)Beobachtung bewirkt noch keine Kontrolle. Erst wenn die Beobachtung als Mitteilung schriftlich oder mündlich rückgemeldet wird, kann sich Kontrolle entfalten. Hierzu braucht es in unterrichtlichen Kontexten aktive Schülerinnen und Schüler, deren Steigerung, wie gezeigt wurde, für Hattie wesentliches Ziel und zugleich notwendige Bedingung des sichtbaren Lehrens und Lernens ist.

Die beständige Aktivität der Individuen ist gleichzeitige Voraussetzung für das Prinzip der Verinnerlichung als Technik der Kontrollgesellschaft. Durch das Feedback wird, wie sich mit Bezug auf Han, Bröckling und Schröter fest-

stellen ließ, das Foucault'sche Panoptikum a-perspektivisch, demokratisiert und gleichsam verinnerlicht, so dass Außen (Peripherie, Beobachtete, Lerner) und Innen (Zentrum, Beobachter, Lehrperson) im lernenden wie auch lehrenden Subjekt bei Hattie zusammenfallen, indem Lehrpersonen und Lernende sich in ihren Reflexionen gegenseitig antizipieren. Im kybernetischen Sinne ließe sich formulieren, dass der äußere Regelkreis durch einen inneren ersetzt wird. Wenn alle Lernenden gleichsam die Lehrperson als äußere Kontrollinstanz antizipieren und dadurch internalisieren, wird die räumliche Anordnung der zentralen Lehrperson und der peripher angeordneten Lernenden im Lerner selbst aufgehoben. Dies stellt (sofern zutreffend) eine erhebliche Ökonomisierung dar, da im lernenden Subjekt quasi eine 1:1-Betreuungssituation simuliert wird, wodurch strukturelle Fragen z.B. nach Lehrarrangements (*team teaching*) oder Klassenstärke überflüssig würden. Nicht ganz zufällig scheint vor diesem Hintergrund Hatties empirischer Befund über die mangelnde Effektivität kleiner Klassen zu sein (vgl. Hattie 2013, S. 102).

Der bei Bröckling explizierte Zusammenhang von Kybernetik und Kontrollgesellschaft konkretisiert sich in Hatties Feedback-Konzeption als Grundvoraussetzung der Sichtbarkeit. Ohne die hier wirksame technische Auffassung des Subjekts als informationsverarbeitendes System und der dadurch möglichen Modulation über Rückkopplungsschleifen wären die in den Disziplinargesellschaften angelegten und am Übergang zur Kontrollgesellschaft übernommenen Modulationstechniken wie Codierung (vorgeschriebene Bewegungsabläufe), Zeithäufung (Optimierung der Zeitznutzung) und räumliche Verteilung (Parzellierung) nicht in das Subjekt hinein transformierbar (vgl. Schröter 2007, S. 18ff.). Die über das 360°-Feedback hergestellte und instrumentalisierte Sichtbarkeit scheint vor diesem Hintergrund ein gewaltiger, wenn nicht gar gewalttätiger, da zwingender, auf kybernetischen Grundannahmen basierender Mechanismus zu sein, über den Individuen im Allgemeinen wie auch Hatties Lernende im Besonderen entsprechend in einzelne Module zerlegbar, codierbar, modularisierbar und operationalisierbar werden. Die Modulation der sichtbar gemachten Strukturen dient bei Hattie zum einen dazu, über den Weg feedbackbasierter Selbstoptimierung erfolgreichen Unterricht herzustellen und zum anderen eine metaanalytische Identifizierung dessen, was am besten wirkt, hervor-zubringen. Bei Zugrundelegung des Zusammenwirkens von Sichtbarkeit und Modulation tritt an dieser Stelle der durch Flusser eindrücklich beschriebene Weg der Abstraktion deutlich hervor: Auf beiden Ebenen wird in Hatties Arbeit der beschriebene Weg vom „Ding“ (Subjekte und Objekte im Kontext von Lehren und Lernen) zum „Unding“ (Information) mit dem Ziel der An-Sichtigkeit einer „Formel“ („what works best“) beschritten. Dabei wird von allen Dingen, um sie zu be-greifen, so lange abstrahiert, bis sie letztlich ununterscheidbar und damit auch eigentlich unbegreiflich werden, da sie nun aus den gleichen abstrakten Formeln bestehen (vgl. Flusser 1996, S. 186). Etwas überspitzt formuliert, ließe sich sagen, dass im Zuge der Abstraktion der Mensch als „Ding an sich“ nicht nur an Wert verliert, son-

dem sich selbst flüchtig, weil unbegreiflich wird oder aber ganz in seiner Durchsichtigkeit verschwindet.

Mit Flusser: „Denn der Blick ist dabei nicht mehr auf die Erscheinungen, sondern durch sie hindurch auf die Formeln gerichtet. Die Welt der Erscheinungen ist durchsichtig geworden, ein riesiger Schleier, und dahinter werden wir der Information ansichtig“ (ebd., S. 187).

Die hier für Flusser wirksame Abstraktion kann dabei als Teilkonzept der Modulation aufgefasst werden, in dessen Folge gleichermaßen die Erscheinungen transparent und damit sichtbar werden. Die von Hattie in seiner Forschung ermittelten 138 Einflussfaktoren, die er entlang eines Kontinuums in Relation zu $d > 0,4$ darstellt, verdeutlichen diesen Vorgang als Zugriff auf inter- und intraindividuelle Strukturen in besonderem Maße. Aber auch die von ihm präferierte Feedback-Konzeption suggeriert, dass subjektive Prozesse über die aktiv zur Verfügung gestellte Information greifbar resp. sichtbar werden.

Dabei wird vernachlässigt, dass der Prozess, der zu einer Repräsentation an der Oberfläche führt, selbst nicht durch die Repräsentation sichtbar gemacht werden kann. Ein ausformulierter Gedanke (oder ein Gefühl) kann als Information, wenn überhaupt nur den Gedanken oder das Gefühl selbst, nicht aber dessen Erzeugung sichtbar machen. Geht man nun von dem aus, was diese These impliziert – nämlich, wie Mayer es ausdrückt, die Unmöglichkeit, den subjektiven Herstellungsprozess und das objektive Produkt übereinstimmend im „Werk“ zu sehen (vgl. Mayer 2009, S. 212) – so fände sich hierin die Begründung der Unmöglichkeit von Sichtbarkeit als Transparenz v.a. in Bezug auf den Entstehungsprozess eines Gedankens (um den es ja bei der Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen primär geht). Insofern bleibt fraglich, ob mit Blick auf Foucaults Analysen Subjekt und Objekt im Geständnis je wirklich zusammenfallen können, oder ob dies stets nur ein unerfüllbarer Anspruch jenes Diskursrituals bleibt. Auch Terhart erfasst diese nicht unproblematische Verschränkung von Subjektivität und Objektivität in Hatties Theorie, indem er feststellt, dass hier der Unterricht in einem objektivierenden Sinne am Schülersubjekt orientiert ist (vgl. Terhart 2011, S. 288). An dieser Stelle erscheint die von Hattie als Desiderat in Aussicht gestellte Erforschung der Herstellung von konzeptuellen Erzeugnissen, die er in Anlehnung an Poppers 3-Welten-Lehre mit der dritten Welt der Lernleistung (*ideas*) assoziiert, lediglich als hilfloser Anspruch auf das Nicht-sichtbar-zu-Machende (vgl. Hattie 2013, S. 293). Darüber hinaus widerlegt Hattie damit auch seine eigene These, nach welcher es kein tieferes Geheimnis namens Lehren und Lernen gäbe, wobei die Unmöglichkeit der Sichtbarmachung des Prozesses im Produkt auf ein Geheimnis verweist, bei dem es keinen wirklichen Eigentümer der Information geben kann, so dass die Enthüllung dieses Geheimnisses wohl ein „Evergreen“ der in Aussicht gestellten Forschungsdesiderate bleiben wird. Hatties nonchalantes Übergehen dieser mit Mayer und Terhart aufgezeigten Problematik verweist auf einen Mangel an pädagogischer und anthropologischer Reflexion innerhalb der von ihm aufgestellten Theorie.

Statt das Schülersubjekt in seiner (undurchschaubaren) Komplexität in den Blick zu nehmen und die damit zusammenhängende Kompetenz-Performanz-Problematik zu berücksichtigen, werden in Hatties Forschung durch die Verbindung von Empirie und Theorie lediglich defizitäre – Deleuze würde sagen: dividuelle – Strukturen der unterrichtlichen Akteure fokussiert, die es mit Hilfe von rückgekoppelten Informationen (auf Objekt- und Metaebene) zu optimieren gilt. Dabei werden diese insofern naturalisiert, als dass sie auf beiden Ebenen zum Gegenstand einer naturwissenschaftlich arbeitenden Unterrichtsforschung, d.h. des Beobachtens und Messens mit dem Ziel gemacht werden, Erfolg und Exzellenz qua kontrollierter Selbstzurichtung zu bewirken. Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl die Lernenden, die sich zu diesem Zwecke durch die Augen der Lehrpersonen sehen, als auch die Lehrpersonen, die gleichsam das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler sehen, in die Reihe der Dividuen und unternehmerischen Selbstentwürfe als Subjekte der Kontrollgesellschaft einordnen.

VI Aus-Sicht

Es konnte gezeigt werden, dass sich Hattie in jene eingangs erwähnte Reihe berühmter Transparenzträumer stellen lässt. Dass er dabei in seiner Theorie jene begriffsanalytischen und kritischen Reflexionsmuster vermissen lässt, die Descartes uns noch so eindrucksvoll vor Augen führte, ist hier nur konsequent. Denn der seit der Antike herrschende Transparenztraum entwickelte sich, wie gezeigt wurde, zum Transparenzzwang und führte über die metaphorische Gleichschaltung von Mensch und Maschine zu einer eigentümlichen Leugnung von Negativität. Alles ist greifbar, machbar oder eben sichtbar. Da braucht es notwendigerweise weder Anthropologie, Subjekt- noch Bildungstheorie, um das Lehren und Lernen be-greifbar zu machen oder anders gewendet, es in den Griff zu kriegen. Eine bei Hattie entsprechend festzustellende technokratisch gesteuerte und intendierte Selbstregulation der Lernenden lässt sich in jenen von Standardisierung, Messung, Evaluation und Kompetenzorientierung beherrschten Bildungsdiskurs einordnen, der im Zeichen von Ökonomisierung und Standardisierung den Menschen vom bloßen Anhängsel der Maschine zu ihrer Inkarnation werden lässt. Wirklich transparent ist nur die Maschine und wenn wir den Menschen mit einem Fenster in der Brust versehen, so sehen wir ihn nicht bloß in maschineller Begrenzung, sondern betrachten ihn selbst als eine operationalisierbare Apparatur. Doch wie eingangs erwähnt, ist Transparenz als Traum zu verstehen, dessen Verwirklichung lediglich in Aus-Sicht gestellt, also auch mit Hatties Unterrichtskonzeption nie wirklich erreicht werden kann, so dass diese stets ein Transparenztraum bleiben wird. Der sich selbst und anderen durchsichtige Mensch kann durch keine wie auch immer geartete Geständnisform hergestellt werden und jedem Versuch diesen Transparenztraum am Menschen wahr werden zu lassen, haftet dabei etwas Zwanghaftes,

Bedrohliches, gar Gewalttätiges an, insofern bleibt abschließend zu fragen, ob wir diese Aus-Sicht auf ein Momos-Fenster in der Brust der Lehrenden und Lernenden wirklich brauchen.

Literatur

- Bellmann, Johannes / Müller, Thomas: Evidenzbasierte Pädagogik – Ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas, in: Dies. (Hrsg.): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Wiesbaden 2011, S. 9-32.
- Babrius: Babrius und Phaedrus, translated by Ben Edwin Perry, Cambridge/ Mass. 1965.
- Bibliographisches Institut/Duden: Stichwort „Feedback“, [www.duden.de/suchen/dudenonline/ Feedback](http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Feedback) [Abrufdatum 01.11.2014]
- Bröckling, Uwe: Das Unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Deleuze, Gilles: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993.
- Dzierzbicka, Agnieszka: Außer Kontrolle. Die Rückkehr souveräner Machtbildung, in: Carsten Büniger et al. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen, Paderborn 2009, S. 161-170.
- Flusser, Villem: Der Flusser-Reader zu Kommunikation, Medien und Design, Mannheim 1996.
- Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen, Bd. 1, Frankfurt/Main 1977.
- Han, Byung-Chul: Transparenzgesellschaft, Berlin 2013.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen, übers. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Janich, Peter: Was ist Information, Frankfurt/Main 2007.
- Jornitz, Sieglinde: Evidenzbasierte Bildungsforschung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 40, 2009, S. 68-75, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57256>
- Mayer, Ralf: Spiegelspiele der Bildung, in: Carsten Büniger et al. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen, Paderborn 2009, S. 199-214.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan Realschule 2004, www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [Abrufdatum 01.11.2014]
- Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Weinheim / Basel 2010.
- Schneider, Manfred: Transparenztraum. Literatur, Politik, Medien und das Unmögliche, Berlin 2013.
- Schröter, Eric (2012): Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem, Frankfurt/Main 2012.
- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.
- Terhart, Ewald: Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden?, in: Keiner, Edwin et al. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung: Historie-Empirie-Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth, Bad Heilbrunn 2011, S. 277-292.
- Wahrig, Gerhard (Hrsg.): Wörterbuch der deutschen Sprache, München 1997.